

Os bebês na Educação Infantil: um olhar para as relações creche e famílias

Babies in Early Childhood Education: a look at day care and family relationship

Marisa Vasconcelos Ferreira¹

Resumo: A entrada do bebê nas instituições de Educação Infantil, especialmente em seu primeiro ano de vida, ainda é temática de conflituosa discussão e envolve concepções muitas vezes divergentes e pouco refletidas. O artigo recorta aspectos concernentes às relações escola-famílias, buscando refletir acerca de situações cotidianas. Para tanto, buscamos, a partir das falas de uma mãe, entrevistada logo após o início do processo de adaptação de sua bebê à creche, pensar alguns aspectos e possíveis norteamentos para a organização do trabalho com as famílias no espaço da instituição de Educação Infantil. Por fim, propõem-se três eixos de ações que podem favorecer a constituição de espaços de Educação Infantil que contemplem a perspectiva da integralidade no cuidado e educação das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Relações Escola-Família; Cuidados com a Criança; Prática Pedagógica.

Abstract: Considering that the child's entry into daycare center - especially during the first year of life - maintains as a controversial thematic and involves many times divergent conceptions, this article discusses aspects concerning the relationships family-school, proposing reflections about everyday situations. Therefore, we will analyze the words of a mother who was interviewed after the adaptation of her baby to the daycare center, some aspects and possible ways to the organization of work with families in the area of early childhood education institution. Finally, it proposes three areas of action that can promote the formation of childhood education spaces that include the perspective of comprehensiveness in the care and education of children.

Keywords: Early Childhood Education; Family School Relationship; Child Care; Pedagogical Practice.

Introdução

A entrada de bebês na creche põe em interação diferentes contextos sociais – famílias, creche e trabalho - representados por participantes diversos – crianças, familiares, profissionais da educação e da saúde - cada qual com suas perspectivas e concepções próprias sobre diferentes questões acerca da educação e do cuidado de bebês em espaços coletivos (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000; MARANHÃO; SARTI, 2007; MONÇÃO, 2015).

Se, de um lado, a presença das crianças acima de três anos nos espaços da pré-escola já é bem compreendida e, inclusive, valorizada socialmente, de outro, considerar o bebê no espaço da creche ainda é uma ideia que desperta sentimentos ambivalentes, expressos em discursos que, contraditoriamente, afirmam a importância da convivência do bebê com outras crianças, mas ao mesmo tempo reafirmam ideias acerca da creche como um 'mal necessário' (VITORIA, 1999) a ser considerado apenas no caso das famí

¹ Doutora em Educação: Currículo. Docente do Instituto Superior de Educação Vera Cruz no Curso de Graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão Pedagógica e Formação na Educação Infantil. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Infantil do Instituto Vera Cruz.

lias que não têm com quem deixar seus filhos. Na prática, essas concepções acabam por sugerir formas de atendimento ao primeiro ano de vida focadas em rearranjos familiares em que a mãe, quando pode, deixa de trabalhar para cuidar do bebê, ou ainda um familiar ou babá assume esse cuidado, mantendo a criança no ambiente doméstico.

No que se refere às políticas públicas, a despeito do direito da criança à Educação Infantil e da opção das famílias por esse atendimento para a faixa etária de 0 a 3 anos, no Brasil, ainda é pequena a taxa de atendimento de vagas em creche². Esse cenário tem levado, cada vez mais, à ampliação de serviços alternativos e não regulados para atender a demanda, o que constitui fator de preocupação quanto à qualidade da educação e cuidado oferecido às crianças (FERREIRA, 2011).

Muitos desses serviços alternativos (“creches domiciliares”, “mãe-crecheira” etc. – as terminologias variam) consistem em mulheres da comunidade que recebem um determinado número de crianças para cuidar enquanto as mães trabalham fora do ambiente doméstico. Rosenberg (1986) já apontava a fragilidade desse atendimento e o viés equivocado de substituição do cuidado familiar, diante da impossibilidade do cuidado materno, e mais ainda, denunciado pela autora como um “lidar pobremente com a pobreza”.

Ao contrário do que se esperava, ao invés de ir dando lugar a instituições de Educação Infantil organizadas no âmbito do sistema de ensino, esse tipo de atendimento tem se ampliado em quantidade, conforme relatório do Ministério da Educação: “Um grande número de creches particulares de baixa qualidade pode estar suprimindo a extrema necessidade de mães pobres que trabalham fora, já que as creches públicas não estão crescendo o suficiente para atender à demanda” (BRASIL, 2009a, p. 44-5).

Diferente disso parecem ser as opções das famílias de classe média e alta que, tendo melhor condição econômica, têm também maior possibilidade de escolha, inclusive, pautadas em reflexões sobre o projeto educativo a oferecer às crianças. Não é preciso fazer grandes esforços de reflexão para saber que essa situação reafirma desigualdades sociais crônicas do cenário brasileiro e dedica formas diversas de atendimento, pautadas também em concepções diversas de cuidado e educação, para os bebês, conformando também diferentes formas de organizar a relação da instituição de Educação Infantil com as famílias.

São formas de pensar, sentir e agir, que refletem representações e práticas sobre os bebês e sua presença nos espaços coletivos de Educação Infantil. Sustentando essas práticas, estão concepções a respeito da educação e cuidado infantil, das aprendizagens que se espera constituir nos anos iniciais da vida, da maternidade, paternidade e organização familiar e de atendimento institucional. Concepções e práticas nem sempre refletidas, debatidas e ressignificadas pelos profissionais da Educação Infantil, mas que configuram diferentes qualidades de atendimento junto às crianças e suas famílias no espaço da instituição.

Significados em torno da entrada do bebê na creche

Historicamente, constituiu-se em nossa matriz sociocultural a ideia de que a creche seria um mal

² Segundo dados do IBGE/PNAD, em 2015, 30,4% era a porcentagem de crianças de 0 a 3 anos atendidas em creche (informação retirada do Observatório do PNE, em observatoriodopne.org.br).

necessário, conforme já mencionado, para atender às crianças, diante da necessidade da saída da mãe para o trabalho fora do ambiente doméstico. Ainda hoje os resquícios dessa concepção acerca do cuidado e educação do bebê emergem, seja no âmbito das famílias, seja no âmbito das políticas públicas e das instituições de Educação Infantil, configurando práticas orientadas por um cuidado materno-substitutivo, como se o ideal fosse quase que “recriar” a condição de maternagem no espaço da instituição (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

Parece decorrer também dessa concepção o estranhamento em relação às famílias que optam por colocar seus filhos na creche, mesmo quando um dos pais trabalha no ambiente doméstico. No espaço da creche, ainda reverbera o discurso entre os profissionais que aceitam com relativa tranquilidade os bebês de famílias que exercem trabalhos externos ao domicílio, mas não aceitam com a mesma percepção os de mulheres que se ocupam de trabalhos em sua própria residência. Essas são consideradas como mães que não “querem” assumir a educação e cuidado de seus filhos. Discursos que não apenas concretizam práticas de relacionamento com pais e mães, no contexto institucional, mas, não poucas vezes, são verbalizados na presença das crianças, como se estas fossem invisíveis e insensíveis àquela situação, reforçando conflitos e tensões entre famílias e educadores (MONÇÃO, 2015).

Buscando superar uma perspectiva materno-substitutiva em direção a uma relação de parceria na educação das crianças, o parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aponta a família, como primeiro contexto de educação e cuidado do bebê, e a instituição de Educação Infantil, como outro contexto possível e também responsável pelo desenvolvimento da criança. Nessa direção, o referido documento curricular ressalta a *inescapável* exigência da integração de ações e projetos educacionais das famílias e instituições, bem como da reflexão sobre as especificidades de ambos os contextos. Dessa forma, criam-se demandas de diálogo, visando a não fragmentação do atendimento educacional às crianças (BRASIL, 2009b).

Para a criança, a entrada na creche amplia a sua vivência para além do âmbito privado da família, configura um processo de *institucionalização da infância* (CARVALHO, 2015). Constitui-se, assim, em mais um contexto no qual interagirá com adultos e, especialmente, com outras crianças. É, nesses termos, um espaço coletivo de múltiplas interações e possibilidades para o brincar e que propiciará diferentes aprendizagens, além daquelas que acontecem no espaço familiar, em que se criam possibilidades para a constituição de percursos de desenvolvimento integral da criança.

A entrada de um bebê no espaço da creche configura um novo elemento mediador também no desenvolvimento dos pais e professores que interagem com a criança. Tem sido comum olharmos para os aspectos relacionados ao desenvolvimento do bebê, a partir do momento em que este adentra o espaço da Educação Infantil. Contudo, é importante considerar que, a cada bebê que entra na creche, reorganizam-se esses campos interativos, promovendo novas dinâmicas e processos de desenvolvimento dos familiares e profissionais da Educação infantil, por meio de encontros, conflitos e negociações (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008).

Tendo por base essa rede interacional, na qual sentidos e significados sobre a educação e cuidado

dos bebês serão compartilhados, negociados e ressignificados, é que buscamos olhar para alguns aspectos da relação famílias-instituição de Educação Infantil, destacando possíveis espaços de reflexão e proposições que superem, no trabalho pedagógico, uma perspectiva de cuidado substitutivo, avançando em direção a um paradigma de parceria e compartilhamento da educação das crianças.

Vale destacar ainda as nuances que essa relação tem ganho na contemporaneidade. O atravessamento das novas tecnologias, a hipervigilância, a primazia da lógica do consumo, do individualismo e da sensação de insegurança generalizada (Lipovetsky, 2004) marcam o estabelecimento dessas relações.

Configuram, de um lado, possibilidades de aproximação. Por meio das mídias digitais ampliam-se as possibilidades de registro e de memória da vida escolar das crianças, além da participação dos familiares no cotidiano do projeto pedagógico, por meio do compartilhamento de vídeos, áudios, fotografias e relatos de experiências, pensados e organizados com o propósito de documentação desse projeto pedagógico em ação (FERREIRA, 2016).

Contudo, práticas contemporâneas possibilitadas pelas mídias digitais configuram também dispositivos de controle e culpabilizações, especialmente, da atuação docente (pais monitoram a vida de seus filhos por meio de câmeras em tempo integral; grupos de whatsapp de pais e responsáveis repercutem a cada momento microeventos pessoais transformando-os em fatos coletivos e amplificados, dentre outras situações de difícil gestão)³.

Outro aspecto que emerge nos debates acerca da temática da relação famílias-escola aponta que, diante da assimetria já configurada (não de hoje) nessa relação, em que as escolas guardam um status de poder em relação às famílias, especialmente em contextos de vulnerabilidade, mantém-se um tutelamento das ações da família, em maior ou menor amplitude, com pouco espaço para as manifestações daquela (ALMEIDA et al, 2017). Não é incomum nos depararmos com discursos dos profissionais da escola, a respeito de um *não-saber* dos familiares a respeito da educação das crianças.

Além dessa situação, há ainda um entendimento restrito sobre o que seja a participação das famílias no contexto escolar. Faz-se necessário ir além da mera promoção de *atividades atrativas* (ACUÑA-COLLADO, 2016) que levem as famílias para o espaço da escola apenas como uma prestação de contas do serviço realizado com seus filhos (exemplo disso são os festejos de datas comemorativas que, ao invés de aproveitar aqueles momentos como formas de aproximação com a cultura local, acabam por impor às crianças ensaios repetitivos e estereotipados de danças e músicas que acabam por não constituir um sentido comunitário).

Questões contemporâneas que reeditam antigos desafios na relação família-escola. Ainda é um desafio a superação de uma cultura de desconfiança mútua e prescrição de orientações (entre famílias e instituições educativas) na direção de uma cultura de participação e colaboração.

No paradigma de uma cultura de participação, necessária à partilha do projeto de educação dos

³ Observações dessa natureza têm sido registradas em nosso grupo de pesquisa (Núcleo de Pesquisas em Educação Infantil/ Instituto Vera Cruz) no contexto de pesquisa iniciada este ano que investiga diferentes aspectos das mídias na Educação Infantil.

bebês e crianças pequenas, há que se garantir aquilo que Acuña-Collado (2016) destaca como a promoção de um espaço de encontro, pautado por novas e efetivas formas de participação de adultos que têm uma responsabilidade comum que é a educação de crianças que vivenciam dois contextos sociais, que se entrecruzam, e, dentro de suas especificidades, têm seus projetos educativos: a família e a escola.

Nos estudos acerca da qualidade da Educação Infantil tem sido reconhecido como critério de qualidade dos modelos de atendimento aos bebês e crianças pequenas aqueles programas de políticas públicas que articulam a participação das crianças na Educação Infantil aliada a atividades de apoio e orientação aos pais (CAMPOS, 2013), o que nos indica que as famílias podem se beneficiar de orientações e espaços de diálogo que apoiem a educação das crianças nos tempos de transição de valores e práticas que vivemos.

Mobilizadas por esse cenário complexo e multifacetado, buscaremos, a partir das falas de uma mãe, refletir sobre a construção da relação instituição de educação infantil e famílias, recortando daí alguns aspectos para a organização do trabalho no espaço institucional.

A perspectiva de uma mãe: um olhar a partir da família

Em nossa pesquisa de mestrado (AUTOR, 2000), pudemos acompanhar, longitudinalmente, uma díade mãe-bebê, desde o final do período pré-natal até a adaptação do bebê à creche. No total, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas, entre o período final da gestação e o início da frequência da bebê à creche, gravadas em áudio e transcritas integralmente.

A análise empreendida buscou discutir sentidos e significados que emergiram nas falas da mãe a respeito das separações (de curta duração) de sua bebê. Baseamo-nos na perspectiva da Rede de Significações que, dentro de um paradigma da complexidade, considera o desenvolvimento humano tecido no confronto do indivíduo com múltiplos e contraditórios significados, valores, crenças, intenções (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SOARES-SILVA E OLIVEIRA, 2008).

Para este artigo, recortamos algumas das falas relativas à última entrevista realizada com Beth, que aconteceu após a entrada da bebê Júlia na creche, aos sete meses de idade, destacando aqui aquelas que nos chamam a atenção para refletir acerca de aspectos da relação família-creche, especialmente concepções e afetos que emergem no contexto dessa interação, e suas decorrências para o projeto pedagógico da Educação Infantil.

Em nossa base de dados, temos Beth⁴ (mãe de Júlia); Júlia (a bebê que começa a frequentar a creche); D. Rosa (a avó de Júlia e mãe de Beth) e Lena (professora de Júlia).

Beth, mãe-participante da pesquisa, tinha, à época, 33 anos, era funcionária pública, psicóloga e pós-graduanda em Psicologia. Desde os 14 anos de idade morava em uma cidade diferente da família e sozinha, até o nascimento de Júlia.

⁴ Os nomes dos participantes da pesquisa foram alterados, a fim de preservar o sigilo da identidade.

A opção de Beth pela creche para dividir os cuidados de Júlia fez emergir em sua família algumas reações, bastante representativas de concepções negativas sobre a creche ainda presentes em nossa cultura, que ela, Beth, aponta:

Tem uma prima minha que já fez um curso onde foi citada a creche da Júlia, então agora que elas tão se situando, né? Onde que a Júlia tá. Então, acho que aquela imagem da creche, depósito de criança, acho que isso já ficou pra trás. Então acho que a gente tá recebendo força de todo mundo, sabe, Marisa, acho que a reação tá sendo legal. Eu já num tô tendo mais essa, esse rancor, sabe? Porque, na verdade, acaba pesando sobre mim. É como se eu fosse a culpada de tudo. Sabe aquela estória: Ah, então por que que tem filho? Se é pra dar pros outros cuidarem? Então, isso já acabou. Acho que elas tão vendo que não é por aí. Porque o que eu tô procurando pra Júlia, eu consegui, mesmo de ter um... o lugar onde tem o cuidado, onde tem educação, né? Não é uma coisa que cai no vazio, de simplesmente tá lá pra tomar banho, trocar fralda e dar comida.

Beth aponta com bastante clareza em sua fala uma série de argumentos com que teve que lidar em seu processo de tomada de decisões sobre o compartilhamento dos cuidados de Júlia. A concepção de que é a mãe quem deve cuidar do filho nos primeiros anos de vida, ainda fortemente presente em nossa cultura, cria uma série de questionamentos que acabam por culpabilizar a mãe.

Pode-se observar na fala da mãe a emergência de um novo sentido para a creche. A imagem negativa da creche, vista como um depósito de criança, foi sendo reconstruída, não só para os familiares de Beth, mas para ela própria.

Vale ressaltar que este sentido mais positivo em relação à creche é fortemente marcado pela forma como a instituição que Júlia está frequentando é vista pela comunidade. Esta é tida como sendo um espaço de boa qualidade e como creche modelo pelo trabalho que é desenvolvido, e este fator é fundamental para a aceitação da opção de Beth por sua família.

Já D. Rosa, avó materna, mostrou-se resistente à aceitação da creche para Júlia:

Acho que, por ela (D. Rosa), se ela pudesse, ela largava tudo, né? E vinha ficar comigo pra ficar com a Júlia, mas isso não pode, e eu também já coloquei que eu não queria. Acho que mesmo que eles viessem pra cá, né? Se meus pais viessem eu não... eu queria que a Júlia convivesse com o ambiente, porque eu acho que eu tenho que imprimir nela um ritmo que é meu também, já deixar ela um pouco mais independente, mais, ter a vidinha dela, porque, eu sou muito assim, né? Então acho que é legal ela ter, ela ter a independência dela, ter o espaço dela, ela vai criar as relações dela na creche, onde eu não vou estar presente, então ela vai ter que criar essas relações, então acho isso legal, acho que pra criança isso é super importante, então acho que o que sobra pra minha mãe, agora, é esse sentimento de... de saudade mesmo...

D. Rosa/avó-materna, desde o nascimento de Júlia, foi uma das pessoas com quem Beth dividiu os cuidados de Júlia. Essa relação de proximidade, cuidado e atenção constituiu para D. Rosa/avó-cuidadora um lugar que a entrada na creche vem reconfigurar. O cuidado agora será exercido por outra(s) pessoa(s) e D. Rosa sente, segundo Beth, *saudade mesmo*.

Ao optar pela creche, Beth resgata a concepção presente em nossa cultura de que a creche é um espaço que vai socializar a criança. Nesse sentido, a ida de Júlia à creche possibilita que irá se desenvolver, separada de Beth. Fazer essa mediação, junto à D. Rosa, foi uma tarefa que Beth teve que assumir, já que,

aos olhos da avó, ela seria uma opção para esse cuidado. Observemos, então, o quanto a tomada de decisões de uma mãe, quanto a colocar seu bebê na creche, é permeada por discursos e opiniões divergentes sobre essa instituição, que entram em conflito e constituem a fala de Beth de elementos ambivalentes.

E é lógico que eu adoraria ficar o dia inteiro, também com a minha filha; talvez não só eu e ela, né? Eu acho que sempre isso, pra mim é muito claro, eu acho que fica uma relação muito saturada, mas, assim, é lógico que eu queria tá mais junto, tá acompanhando mais, eu até conversei com a Lena, falei: 'Ó, eu vou deixar um caderninho dentro da mochila, pra vocês escreverem pra mim as coisas, porque agora, essa idade é assim, é relâmpago, né?

A entrada de Júlia na creche, no discurso da mãe, traz ganhos para a diferenciação de Beth e Júlia, mas também traz perdas para Beth, que gostaria de acompanhar mais de perto o desenvolvimento da filha. Beth que aponta a necessidade de momentos de separação de Júlia, logo depois indica as perdas que ela percebe por conta de sua escolha em coloca-la na creche.

Nesse cenário de contradições, importa destacar o quanto a instituição pode promover interações mais positivas e acolhedoras para essa família, ao propiciar eventos de acolhimento e compreensão também em relação a esses processos de desenvolvimento dos adultos na entrada do bebê na creche. Destaque deve ser feito à fala de Beth, quando conta com a professora para compor essa parceria.

É possível supor que, diante dessa constatação, sentimentos de ciúme e competição possam emergir nessa rede de significações. Pelo menos duas posições são possíveis aos professores: podem de um lado fazer eco àquele discurso anterior que a própria Beth referiu e que culpabilizam às mães por não se dedicarem integralmente aos cuidados dos filhos pequenos ou podem trazer novos significados nessa rede de interações acolhendo esse momento importante para a família e colocando-se como parceiros, inclusive, registrando no *caderninho* e partilhando com a família os eventos importantes no desenvolvimento do bebê, por exemplo.

Nesse sentido, é importante trazer a fala de Beth referindo a sua relação com Lena/professora de Júlia e como ela tem visto a relação de Júlia com ela:

Eu já tenho um grande carinho pela Lena. Acho que eu já me afeiçoei a ela, também, no início eu ficava até meio assim, Ai, Lena, né? Pra eu poder sair, por exemplo, queria sempre que a Lena estivesse pra depois eu sair. Agora não, agora, e eu, engraçado, então, assim, que no começo era muito a Lena, mas agora, acho que eu já me afeiçoei a todas (refere às outras professoras) (...) Acho que pra mim já são todas muito familiares(...) Agora a Lena eu vejo com o maior carinho, né? Acho que pra mim já é uma pessoa, uma referência mesmo de... é, mais, eu tenho muita confiança nela.(...) A única coisa, assim, que eu fico enciumada, que se eu, se ela pudesse ficar só com a Júlia eu preferia (risos).(...) É muito assim, de cê querer a educadora só pro teu filho, né?

Essa relação mãe - professora configura-se dentro de um clima de tranquilidade e confiança por parte de Beth. Contudo, o conflito emerge no momento em que Beth deseja que Júlia seja cuidada por Lena da mesma forma que é cuidada em casa.

A relação mãe-professora é mais um elemento que passa a fazer parte da rede de relações de Beth a partir da entrada na creche e contribui, junto com outros aspectos anteriormente apontados, para sua percepção em relação à instituição. Beth comenta:

E a creche... acho que se ela tem isso como objetivo, acho que ela atinge plenamente. Acho que em, a primeira impressão que eu tinha da creche, ela foi totalmente desfeita. Hoje eu me sinto super à vontade lá dentro, e aí você começa a observar, né? A, as educadoras com as crianças, as próprias crianças entre elas, o ambiente, então, o que eu no início achava que era meio frio, meio impessoal, hoje eu acho assim, super familiar, eu me sinto... assim, pra mim é uma extensão, né? Da, da minha casa, da minha, do meu, é... sei lá, em termos de, de relação com as pessoas. Então, acho que isso me deu mais tranquilidade e indiretamente, acho que acabei passando isso pra Júlia, essa segurança, né? Dela tá lá.

O aqui-e-agora da entrada de Júlia e sua família na creche possibilita a ressignificação da percepção de Beth com relação a este espaço. Nesse sentido, podemos observar que é só com a entrada da família e a frequência dos bebês à creche que a noção que a família tem da instituição ganha mais concretude (AMORIM, VITORIA e ROSSETTI-FERREIRA, 2000). É com o decorrer do tempo e a forma como as interações vão se constituindo, bem como a participação dos diversos elementos e circunstâncias que entram em jogo, que os rumos dessa relação família-instituição educativa vão se configurando.

No caso de Beth-Júlia, alguns elementos que constituíram o processo de inserção na creche contribuíram para a ressignificação de percepções e significações anteriores com relação a esse contexto. Dentre esses elementos, destacamos: a abertura da creche para que a rotina desta pudesse ser vivenciada pela família; o processo de ressignificação pelo qual passaram as concepções dos diferentes atores dessa dinâmica interacional; a relação da mãe com a professora de Júlia em que figuraram sentimentos de tranquilidade e de confiança e a avaliação da reação de Júlia como sendo positiva e de adaptação à creche.

Esses aspectos que ressaltam a aproximação da instituição de Educação Infantil com as famílias constituem um eixo fundamental de articulação do projeto pedagógico da Educação Infantil e dos processos formativos da equipe escolar para atuar junto à comunidade, tendo como pressuposto a integralidade do desenvolvimento da criança. Para cuidar e educar de uma criança, especialmente em seus primeiros anos de vida, é preciso que os adultos responsáveis por essa tarefa dialoguem e continuamente reflitam, de forma parceirada, acerca dos caminhos a constituir nesse atendimento. É nesse sentido que propomos a seguir alguns eixos de organização do trabalho junto às famílias.

Ações possíveis na organização do trabalho com as famílias na Educação Infantil

A Educação Infantil vive intenso processo de ressignificação de sua identidade e de suas finalidades. Observamos um movimento instituinte de seu papel sociopolítico e pedagógico, que busca avançar e superar aspectos de uma identidade e finalidades instituídas historicamente, tendo sido constatada a distância entre a Educação Infantil proposta nos documentos oficiais e as práticas pedagógicas constituídas no espaço das creches (CAMPOS, 2013). Esse espaço a percorrer entre o que se quer e o que se faz constitui um conjunto de desafios que se colocam na constituição de uma educação infantil de qualidade democrática.

Ao olhar para aspectos relacionados ao que entra em jogo com a chegada do bebê na instituição de Educação Infantil quando esses dois meios, família e creche, interagem, pudemos identificar uma miríade de sentidos e significados que se configuram na construção da relação família-escola. Essa relação complexa e singular que nos sugere pensar em ações organizadoras do trabalho na Educação Infantil.

Os bebês na Educação Infantil: um olhar para as relações creche e famílias

Podemos pensar em três eixos de trabalho que se inter cruzam na construção da relação da instituição educativa com as famílias, denominados aqui por verbos – já que queremos dar a ideia de que são caminhos para o agir, constituem atividades humanas. Estes são: acolher, partilhar e promover a participação.

O primeiro deles é o acolher. São muitos os momentos em que Beth vai referindo ações ou condições de organização do trabalho da creche e que sugerem ações efetivas de acolhimento dessa mãe na construção dessa relação, dentre elas a abertura da creche e a vivência de momentos do cotidiano que informam sobre as relações e formas de organizar o espaço institucional.

Agregue-se a isso a sua relação com a professora, que vai de um início meio desconfiado até o estabelecimento de uma relação de segurança e confiança. A professora de referência da bebê Júlia passa a ser também uma figura de referência para a mãe, o que traz segurança e também não deixa de trazer sentimentos de ciúme.

A possibilidade de acolher esses sentimentos, que emergem no contexto da relação famílias-escola, é condição para que se possa ir dando lugar e resignificando sentidos na direção da construção da relação de partilha e parceria na educação das crianças.

Maranhão e Sarti (2008) observam, em sua pesquisa, a importância do período de adaptação na confirmação ou modificação das primeiras impressões das famílias em relação à creche. Na discussão das autoras, são reconhecidas as preocupações das mães no que refere à separação temporária de seus filhos, a continuidade dos cuidados com a alimentação, o conforto e a segurança do bebê, além do receio de que as necessidades de seu filho não sejam percebidas no contexto do ambiente coletivo.

São, portanto, preocupações legítimas que só poderão ser resignificadas se houver oportunidade para a construção de uma relação de confiança e de cuidado, pautada por uma atitude de acolhimento. Cuidado aqui em relação ao bebê e a criança pequena que começa a frequentar à escola de Educação Infantil, mas também cuidado para com as preocupações dos familiares nesse processo.

Assim, o acolhimento da diversidade de famílias e de expectativas em relação ao trabalho da instituição de Educação Infantil possibilita que, aos poucos, sejam criadas condições para que o diálogo acerca do projeto pedagógico da instituição possa acontecer. Acolhimento esse que não pode ser entendido apenas como um período, o de adaptação, mas que configura uma atitude de compreensão e disposição para a relação, e que mesmo em situações de divergência de pontos de vista é capaz de abrir espaço de reflexão, diálogo e tomada de decisão.

Uma situação de acolhimento bastante contemporânea no cenário da escola diz respeito à inserção de crianças e famílias refugiadas. No Brasil, essa inserção tem se ampliado e colocado questões emergentes para as escolas. Guardadas as devidas diferenças no cenário socioeconômico e cultural, podemos estabelecer diálogos com experiências de outros países que têm assumido no espaço da escola o acolhimento das famílias em situação de refúgio e os desafios nessa tarefa.

Lunneblad (2017) destaca o quanto as instituições de Educação Infantil podem promover impor-

tantes dispositivos de apoio às crianças e suas famílias em situação de refúgio, situação essa em que os laços sociais das famílias foram rompidos forçosamente e a recente chegada a um novo lugar de moradia ainda não possibilitou a construção de uma rede de relações e de reorganização de complexos e ambivalentes processos de construção identitárias, inclusive, em boa parte das vezes, de apropriação de uma nova língua.

Em relato de pesquisa, Lunneblad aponta que as narrativas de professores de pré-escola, na Suécia, mostram de um lado a prevalência do discurso da criança vulnerável, o que acaba por homogeneizar a diversidade de pessoas que vivem nessa situação e por reforçar o estereótipo da criança “coitadinha”. De outro lado, o discurso dos professores aponta uma ambivalência em relação às famílias refugiadas, além de uma dificuldade de comunicação com esses pais.

Uma das estratégias consideradas bem-sucedidas na pesquisa sueca diz respeito às rotinas flexíveis. Seja na situação estudada por Lunneblad (2017), mas também se a extrapolarmos para situações específicas de vida de algumas famílias, manejar uma flexibilidade na rotina pode garantir uma permanência mais tranquila dos bebês e suas famílias no espaço da Educação Infantil.

São ações de acolhimento que podem ser manejadas no dia-a-dia de uma instituição, criando possibilidades de ampliação da participação das famílias nas atividades da instituição educativa. Por exemplo, uma situação ainda não resolvida em muitas instituições diz respeito a participação dos familiares nas reuniões dedicadas a compartilhar os relatórios de acompanhamento das crianças. Há sempre uma queixa por parte de gestores e professores a respeito da baixa adesão dos responsáveis pelas crianças a esses momentos de encontro. Sem adentrar a questão dos conteúdos e formas de organizar as reuniões, uma das questões a ser pensada diz respeito a gestão dos horários desses encontros, muitas vezes marcados nos horários de trabalho dos responsáveis pelas crianças, o que acaba impossibilitando a participação.

Seguindo em nossa reflexão, temos destacado na relação famílias-escola de Educação Infantil a complexidade dessa interação, em que, em um primeiro momento, a família traz à cena suas representações e informações prévias a respeito do que seja o trabalho na Educação Infantil. Paulatinamente, vai tomando contato com a realidade desse serviço. Dois caminhos podem se estabelecer: ou a família é submetida a aceitar o projeto pedagógico já estabelecido (concordando ou não com ele) ou, em outra perspectiva, a família é assumida como novo parceiro de interlocução sobre esse projeto.

Esse segundo caminho nos leva ao segundo eixo norteador do trabalho, o partilhar. A partilha aqui se refere à superação definitiva da concepção materno-substitutiva de Educação Infantil que cria obstáculos à concretização da concepção de parceria escola-famílias.

Não têm sido poucos os conflitos nessa relação, muitas vezes mobilizados por sentidos de disputa e posse relativos à educação das crianças. Os pais sentem-se “perdendo” na relação com as escolas e, por vezes, os professores colocam-se em um lugar de juízes da forma que os familiares assumem na educação de seus filhos.

As diferenças culturais que permeiam o processo de compartilhar cuidados com as famílias ensinam aos educadores os limites em relação ao que consideram “o melhor para a criança”. No julgamento do que consideram o melhor cuidado, perpassam valores religiosos, estéticos, relativos ao gênero, que

Os bebês na Educação Infantil: um olhar para as relações creche e famílias

revelam preconceitos com base em percepções diferentes. Ao adjetivar a mãe como “coitada”, desvalorizam sua perspectiva. Algumas famílias fazem valer sua autoridade, como o direito de escolher o que consideram melhor aos filhos. Outras, temendo a rejeição social, acabam mudando sua prática, diante dos argumentos dos profissionais (MARANHÃO e SARTI, 2007, p. 267).

A situação acima, identificada na pesquisa de Maranhão e Sarti (2007), inviabiliza condições de diálogo e de partilha da educação das crianças, mantendo a assimetria e a imposição de uma concepção sobre a outra, ao invés da colaboração e partilha.

Partilhar, esse parece ser o caminho. Família e escola proveem para as crianças experiências de aprendizagem diversas. Uma e outra instituição não se excluem. Elas podem conflitar, mas não se excluem.

Isso não quer dizer que a escola ou a família devem concordar completamente com as práticas educativas desenvolvidas em cada um dos grupos familiares que compõem a sua comunidade, mas é importante nessa interação o acolhimento e a possibilidade de dialogar a respeito do desenvolvimento da criança em sua integralidade, considerando ainda a natureza diversa de cada um dos campos, a família, no âmbito privado, e a escola, no âmbito público.

Conhecer e dialogar de modo reflexivo e construtivo acerca dos valores, crenças, saberes e práticas que compõem a cultura da comunidade escolar possibilita a constituição de uma relação efetiva de projeto coletivo de educação da escola com as crianças e famílias que a constituem.

Ao mesmo tempo, para a escola, ter clareza de sua especificidade, que é a organização de um ambiente coletivo de educação e cuidado de bebês e crianças, planejado e realizado por profissionais da educação, orienta seu projeto institucional na direção da vida no espaço público (mesmo quando a escola é da rede privada) e não do atendimento individual como acontece nas casas das famílias (BARBOSA, 2010).

Essa temática, a da escola como o meio social de natureza coletiva e pública e da família como instituição privada e o encontro/interseção desses dois meios na vida dos bebês e das crianças, deve ser necessariamente pauta constante de debate e reflexão. É nessa interação que emergem os conflitos mais fundamentais (alguns dos quais já mencionamos no artigo, como o da rotina e atividades de cuidados dos bebês). Promover rodas de conversa (sem objetivo de “ensinar” regras de educação aos pais), reuniões, debates, momentos em que as ansiedades e os desafios da educação dos pequenos possam emergir não apenas favorece o diálogo, mas possibilita uma aproximação das famílias com as escolas e a construção de uma relação de confiança, favorecendo assim a colaboração na construção de um projeto conjunto de educação.

Vale ressaltar que, antes de qualquer encontro desse tipo, é preciso que a equipe pedagógica se prepare para isso, que estude, reflita e ressignifique as suas próprias concepções a respeito do que é educar crianças pequenas, do que é família, maternidade, paternidade nesses tempos contemporâneos.

O encontro desses mundos constitui a riqueza desse projeto pedagógico, especialmente se pensamos em uma das importantes aprendizagens da criança que é a vida em sociedade, o respeito e diálogo em torno das diferenças e a superação de preconceitos de gênero, variedades linguísticas, sociais, econômicas, religiosas, dentre outras.

Por fim, o que viabilizará a construção contínua do projeto pedagógico da instituição diz respeito a promover a participação das famílias, por meio de diferentes estratégias e em diferentes momentos da vida na creche.

Se compreendermos a Escola como instituição coletiva dedicada socialmente a desenvolver os processos de escolarização básica da criança e, em uma perspectiva democrática, parametrizando-se por indicadores de qualidade que atendam ao direito a uma boa educação, também a instituição de Educação Infantil tem uma responsabilidade na construção desse projeto coletivo e, nesse sentido, também tem a tarefa de promover dispositivos de participação das diversas famílias que compõem a sua comunidade escolar.

É certo que, para tanto, há que “abrir suas portas” para as famílias. Essa afirmação é uma metáfora, mas também é literal! Ainda surpreende a quantidade de escolas de diferentes níveis de ensino que, nos horários de início e fim de jornada da criança, mantêm os portões fechados e os familiares esperando, em pé, do lado de fora da instituição. Que sentido essa regra tem para essa comunidade? É possível se sentir bem-vindo nesse espaço? Como querer que isso se modifique apenas no dia da reunião de pais?

Acolher, partilhar e dialogar com os familiares sobre o projeto de Educação Infantil e promover a participação cada vez mais significativa, significa também garantir a presença das famílias no cotidiano da escola e não apenas nos dias de reunião – em geral, definidos pela escola, de acordo com a sua conveniência.

Observemos que na fala de Beth uma das possibilidades de ressignificação do sentido *frio e impessoal* para uma sensação de familiaridade com a creche foi a possibilidade de observar as professoras com as crianças, as próprias crianças entre elas, o ambiente na sua cotidianidade. Aliás, há que se ressaltar que essa não deveria ser uma possibilidade aberta aos pais graças a boa vontade da instituição, já que poder saber como é o cotidiano vivido por seus filhos é direito de todos.

Não sem conflito essa relação acontece. A ausência de conflito não é indicativo de uma sociedade plural e democrática. Ao contrário, o apagamento dos conflitos é próprio das sociedades e instituições totalitárias, em que prevalece vontade, decisão e direção única. O conflito coloca um certo estado de coisas em movimento, sendo um desafio da democracia constituir espaços de expressão, negociação, resolução e aceitação dos conflitos (GALVÃO, 2004).

Em uma sociedade democrática, é esperado que os conflitos emergjam e soluções de diferentes naturezas sejam constituídas para dar conta de seus impasses. A questão é que, em nossa cultura, temos tido dificuldades imensas de lidar com o conflito. Sentimos esse conflito, muitas vezes, como algo ameaçador.

Assim, é possível compreender o conflito não apenas em sua face destrutiva, como algo que necessariamente desencadeia atos violentos, mas como possibilidade de movimento, como fator dinamogênico do desenvolvimento humano e, por que não dizer, das instituições.

Na construção dessa relação dialógica, a instituição, constituída de profissionais da Educação, tem o dever de favorecer essa participação da comunidade, inclusive promovendo espaços de conversas produtivos e cuidadosos, especialmente em momentos de conflito.

Os bebês na Educação Infantil: um olhar para as relações creche e famílias

Ao tematizar a experiência com grupos de pais, Fortunati (2009, p. 185) aponta uma atitude fundamental dos profissionais para que possam assumir uma posição dialógica e não autoritária frente às famílias, a de “acompanhar e mediar a comunicação entre as pessoas, garantindo espaços de escuta, apoiando a definição do que se expressa e, às vezes, “emprestando” palavras que ajudem a compartilhar significados; constitui-se em repositório de memórias de histórias evolutivas preciosas, porque produzidas no grupo, embora às vezes na vida sejam cansativas, fortes pelo fato de pertencerem a seus protagonistas”.

Nesses grupos de profissionais da educação e famílias, os profissionais saem da posição de sábios detentores de soluções e receitas para as situações da vida e assumem uma posição profissional em que buscam colocar em diálogo determinadas certezas e construir novos significados que, naquele coletivo, promovam novas formas de pensar, sentir e agir no cotidiano da escola de Educação Infantil. Nessa posição contribuem com o grupo com os saberes da formação docente que estão em processo de contínuo desenvolvimento.

Esse saber-fazer que possibilita o real diálogo demanda da instituição um processo constante de formação dos profissionais, na direção de possibilitar a ressignificação do que a cultura daquela instituição, em sua história, constituiu como significados mais permanentes para determinadas situações.

Assim, no encontro desses campos interativos, que constituem os meios nos quais as crianças participam prioritariamente, há que se considerar como constituir espaços para que os conflitos, as diversas ideias e concepções, as expectativas e as demandas possam aparecer, ser discutidas, refletidas e elaboradas pela comunidade, podendo a partir delas avançar no estabelecimento de relações positivas e produtivas no âmbito dos projetos de Educação Infantil.

Considerações finais

A inquietação com a ainda difícil mediação das relações escola e famílias tem nos levado a refletir sobre os sentidos e significados que giram em torno da presença dos bebês nos espaços de Educação Infantil.

Neste texto, buscamos destacar, a partir das falas de uma mãe, sentidos que foram sendo construídos e que tomaram parte da construção de sua relação com a instituição educativa. Foi possível perceber alguns indícios de como essa relação foi se desenvolvendo, diferentes sentimentos que emergiram, especialmente, na relação com a professora de referência da criança, as opiniões dos familiares que ora convergiram, ora divergiram da decisão de levar a bebê à creche, enfim, um conjunto de elementos fundamentais para se acolher e interagir com essa família, no processo de inserção e permanência da criança na instituição.

Partindo da ideia de que é preciso enxergar as famílias em sua especificidade para poder acolhê-las no espaço da Educação Infantil, consideramos que é preciso garantir ações na organização dos ambientes que possam:

- acolher bebês, crianças e adultos, constituindo uma comunidade escolar;

- partilhar a construção permanente do projeto educativo de bebês e crianças pequenas; e,
- promover a participação, incluindo aqui os processos de tomada de decisões importantes para o projeto pedagógico da Educação Infantil.

Defendemos que a constituição de uma relação de parceria e compartilhamento da educação de bebês e crianças, em ambientes coletivos, demanda a ressignificação de concepções historicamente constituídas, mas que não respondem mais às perspectivas atuais de educação da infância, e a criação de novas práticas e estratégias institucionais que viabilizem o acolhimento, a partilha e a participação de todos no cuidado e educação das crianças.

Pensamos que, nessa direção, podemos avançar na promoção da participação de todos, crianças e adultos (profissionais da educação e familiares), visando a construção de um projeto educativo que dialogue com as reais necessidades e expectativas daquela comunidade escolar na partilha da educação das crianças, o que significa necessariamente avançar em práticas que constituam novos modelos de trabalho junto às famílias.

Referências

ACUÑA-COLLADO, Violeta. Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 246, p. 255-272, ago. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200255&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/267830331>.

ALMEIDA, Luana Costa; FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias?. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 649-671, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200649&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 10 jul. 2017. Epub 23-Fev-2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656159>.

AMORIM, Katia De S.; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Ma. Clotilde. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.109, p. 115-144, mar.2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 mar. 2017.

BARBOSA, Maria Carmem S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/K8gaWR>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. MEC. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 15.jul.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 2009b.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi

Os bebês na Educação Infantil: um olhar para as relações creche e famílias

d=S0100-15742013000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100003>.

CARVALHO, Levindo D. Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPG/UFES**, Vitória, ES. A. 12, v. 19, n. 42, p. 45-68. Jul./dez. 2015. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/12168/8601>, acesso em 01.06.2017.

FERREIRA, Marisa Vasconcelos. Luzes, câmeras, brincadeiras e muita interação! Tecnologias e mídias na Educação Infantil. Manuscrito não publicado. Relatório elaborado no contexto do Projeto MEC/UNESCO BRZ -1041, 2016.

_____. Educação infantil: a falsa dicotomia quantidade vs. qualidade. In MANHAS, Cleomar (org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011. Disponível em <<http://www.inesc.org.br/biblioteca/textos/livros/quanto-custa-universalizar-o-direito-a-educacao>>. Acesso em: 28. 08. 2016.

AUTOR. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como projeto da comunidade** - crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LUNNEBLAD, Johannes. Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: strategies, objectives and standards. **European Early Childhood Education Research Journal**. Volume 25 – Issue 3, 2017. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/1350293X.2017.1308162?scroll=top> Acesso em Junho, 2017. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308162>

MARANHAO, Damaris G.; SARTI, C. A. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 11, n. 22, p.257-270, ago.2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. Creche e família: uma parceria necessária. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n.133, p.171-194, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2016.

MONCAO, Maria Aparecida G. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 652-679, set.2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143052>>. Acesso em: 11. nov. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cad. Pesq.**, São Paulo (56), p.73-81, fev.1986. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1354/1353>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Kátia de S.; SOARES-SILVA, Ana Paula e OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 147-170, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de S.; OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, set. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28. ago. 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, Ma. Clotilde; AMORIM, Katia S.; SILVA, Ana Paula S.. Uma perspectiva teórico-me-

metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Mar. 2017.

VITÓRIA, Telma. As relações creche e famílias. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 23-48, jan. 1999. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10542/10083>>. Acesso em: 28 ago. 2016.